

Jäger, Uli

## **Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 20 (1997) 1, S. 13-17



Quellenangabe/ Reference:

Jäger, Uli: Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 1, S. 13-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63210 - DOI: 10.25656/01:6321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63210>

<https://doi.org/10.25656/01:6321>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

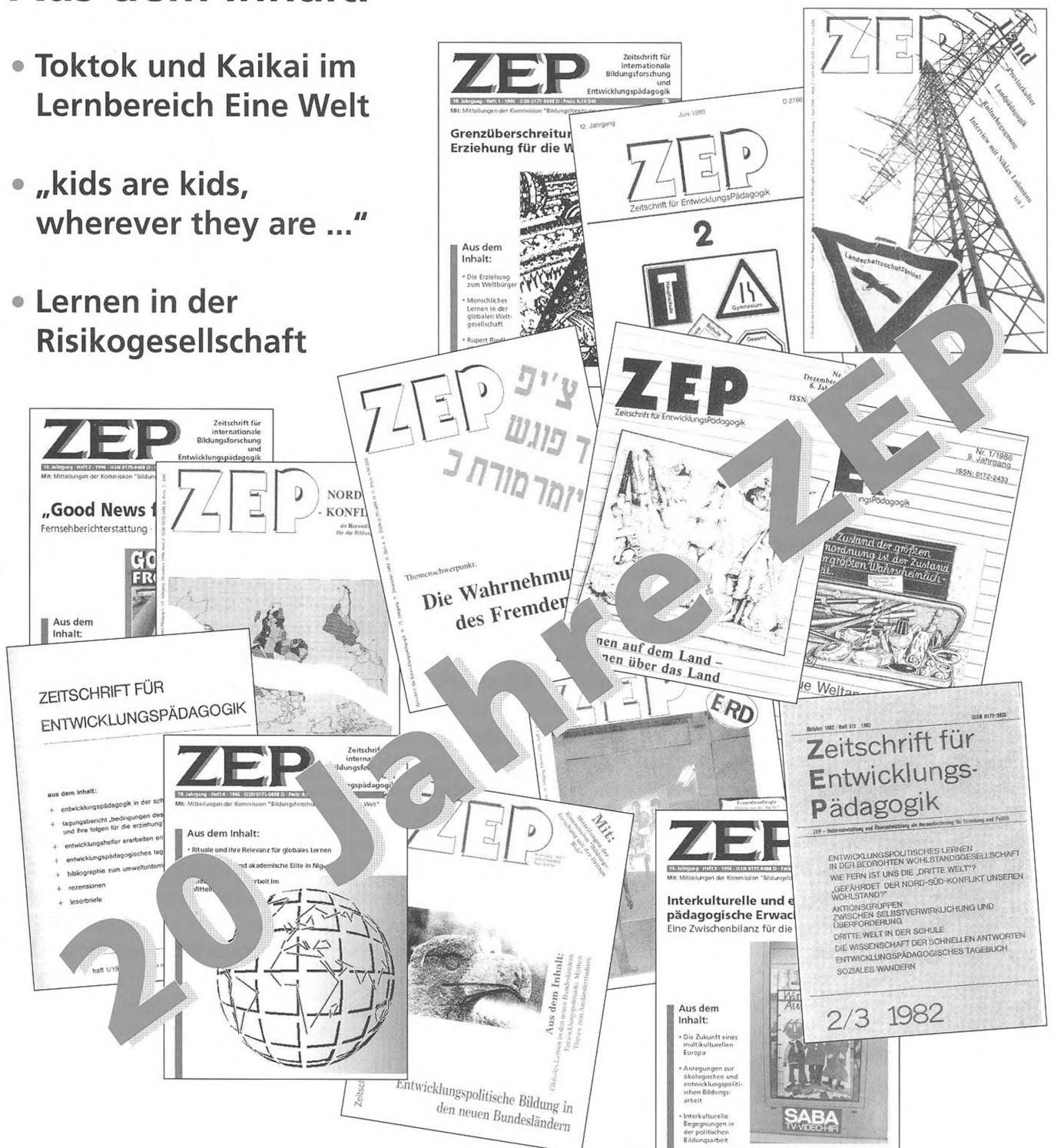
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Mit: Mitteilungen der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

## Aus dem Inhalt:

- Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt
- „kids are kids, wherever they are ...“
- Lernen in der Risikogesellschaft



# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang      März      1      1997      ISSN 0175-0488D

Barbara Zahn	2	Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt - The proof of the pudding is the eating
Gisela Führung	8	Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken.
Uli Jäger	13	Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen
Klaus Seitz	18	Nachdruck erwünscht - Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP
Heinrich Dauber	27	„kids are kids, wherever they are...“ Nord-Süd Dialog: Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei Perspektiven'
DGfE / BDW	36	Nachrichten / Redaktionsstatut
Kommentar	38	Lernen in der Risikogesellschaft. Kapitulierte die Bildungspolitik vor der ökologischen Herausforderung?
Portrait	40	Total normal, total global. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ und der Arbeitskreis Dritte Welt AK3W in Reutlingen
	45	Leserbriefe
	47	Rezensionen
	51	Kurzrezensionen
	54	Unterrichtsmaterial
	56	Informationen

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** ( Falls nicht bezeichnet ) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Inge Schmatz. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

#### Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

*Zusammenfassung: Die drohende Klima-Katastrophe, wachsende soziale Ungleichheiten im Weltmaßstab, Migrationsbewegungen, die Eskalation ethno-politischer Konflikte, die Verbreitung von Massenvernichtungswaffen - diese und andere Probleme werden je nach Definition zu den durch menschliches Handeln verursachten globalen Gefährdungen gezählt. Durch sie wird nicht nur das Überleben der Menschen in einzelnen Staaten bedroht, sondern sogar das der Mehrheit der Menschen in unterschiedlichen Regionen und Kontinenten der Erde und der ihnen nachfolgenden Generationen (1). An respektablen politischen Erklärungen, wie solche „Menschheitsprobleme“ mit gemeinsamen Anstrengungen anzugehen sind, mangelt es nicht. Ihnen ist gemeinsam, daß der Bildung eine zentrale Rolle für die Überwindung der bestehenden und drohenden Gefahrenpotentiale zugeschrieben wird.*

In der von der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio verabschiedeten „Agenda 21“, die mit dem Plädoyer für die weltweite Förderung einer „nachhaltigen Entwicklung“ zu den wichtigsten internationalen Erklärungen im umwelt- und entwicklungspolitischen Bereich gehört, heißt es: „Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. (...) Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewußtseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewußtseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. (...)“ Als Ziel wird unter anderen vorgeschlagen, „zum frühestmöglichen Zeitpunkt überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewußtsein zu entwickeln“ (Agenda 21, Kapitel 36). In einem von der UNESCO verabschiedeten *Rahmenplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung* werden ebenfalls hohe Erwartungen formuliert: „Wir sind überzeugt, daß die Bildungspolitik zur Entwicklung des Verständnisses, der Solidarität und der Toleranz zwischen einzelnen und zwischen ethnischen, sozialen, kulturellen und religiösen Gruppen und souveränen Nationen beitragen muß. Wir sind überzeugt, daß Bildung Kenntnisse, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten fördern sollte, die zur Achtung der Menschenrechte und zu einem aktiven Engagement zur Verteidigung dieser Rechte und zur Ausgestaltung einer Kultur des Friedens und der Demokratie beitragen“ (Erklärung der 44. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie. Genf, Oktober 1994).

Diese und andere Erklärungen auf der politischen Ebene sind außerordentlich wichtig für die Legitimation zukünftiger pädagogischer Anstrengungen. Gleichwohl müssen die so formulierten großen Erwartungen nicht nur gedämpft, sondern auch zurückgewiesen werden. Denn die Reichweite von Bildungsmaßnahmen bleibt auch in Zukunft begrenzt, zumal wenn die zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen immer knapper werden und politische Entscheidungen nur zögernd dem geforderten Umdenken entsprechen. Um so wichtiger sind die Bemühungen zur Wahrung der „pädagogischen Chance“ im

Uli Jäger

## Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen

Sinne einer Neukonstituierung, vielleicht sogar einer Integration unterschiedlicher pädagogischer Ansätze, wie sie in den Diskussionen um ein „globales Lernen“ und eine „Bildung für Nachhaltigkeit“ zum Ausdruck kommen (Vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995). Denn weder die Beschreibung und Analyse und die Vermittlung von Zusammenhängen der heutigen Herausforderungen und Problemlagen lassen sich von einer der „klassischen“ Spartendisziplinen wie entwicklungspolitische Bildung, Umweltbildung, Menschenrechts- und Friedenserziehung oder dem ökumenischen Lernen befriedigend bewältigen, wenn gleich diese Bereiche ohne Zweifel in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in der Vergangenheit Beachtliches geleistet haben.

Dies trifft auch für die Friedenspädagogik zu (2). Ihr Ausgangspunkt ist die friedlose (Welt-) Gesellschaft, als der Kontext, in dem sich Erziehung vollzieht. Ihr Ziel ist die Erziehung zur Friedensfähigkeit als ein Beitrag zur Überwindung der friedlosen Strukturen. So hat die Friedenspädagogik in der Vergangenheit immer wieder einzelne Problematiken aus dem Bereich der globalen Gefährdungen zum Gegenstand ihrer Analysen und Vermittlungsbemühungen gemacht und auf inhaltliche Verknüpfungen beispielsweise zwischen Friedens-, Umwelt- oder Entwicklungsfragen hingewiesen. Diesem problemorientierten Ansatz eigen ist der Handlungsaspekt, das heißt die Frage, wie die Menschen befähigt werden können, mit diesen Problemen angemessen umzugehen und zu ihrer Überwindung mit gewaltfreien Mitteln beizutragen.

Die neue Herausforderung liegt in der raschen Zunahme der weltweiten Verdichtung der sozialen Zusammenhänge („Globalisierung“) und die zunehmende Bedeutung gesellschaftlicher Kräfte: „Problemlösungskapazitäten sind in den Ländern besonders groß, in denen zivilgesellschaftliche Akteure einen produktiven Beitrag zur politischen Steuerung leisten. Weil staatliche Institutionen in vielen Politikfeldern nicht mehr über die notwendige Handlungsautonomie verfügen, um unabhängig von

den betroffenen gesellschaftlichen Akteuren Politik gestalten zu können, gewinnen zivilgesellschaftliche Institutionen als Korrekturinstanz und als mitgestaltende Akteure an Bedeutung“ (Stiftung Entwicklung und Frieden 1996, S. 6). Die Stärkung der Rolle der Zivilgesellschaften im eigenen Land und grenzüberschreitend wird somit zur zentralen Aufgabe gerade auch für die Friedenspädagogik, um Konfliktpotentiale gewaltfrei bearbeiten und um substantielle Beiträge zur Ausgestaltung eines positiven Frieden leisten zu können. Denn die Formel der 80er Jahre, *think globally, act locally*, ist überholt. Zivilgesellschaftliche Bewegungen müssen heute sowohl global als auch lokal denken und handeln (vgl. Birckenbach u.a. 1996, S.27). Die Diskussion über die hierzu erforderlichen Kompetenzen und über die Art und Weise, wie sie erworben werden können, hat erst begonnen. Einige Hinweise hierzu gibt es aber schon - auch seitens der Friedenspädagogik.

### **Von der Gewaltkritik zur Friedensgestaltung**

Wer sich mit Fehlentwicklungen auseinandersetzt, läuft immer Gefahr, sich im Negativen zu verlieren. Bedrohungsängste werden geweckt, zumal wenn die Komplexität zunimmt, wie dies bei den globalen Gefährdungen und anderen, weltweiten gesellschaftlichen oder politischen Prozessen der Fall ist. In der Friedenspädagogik hat man in der Vergangenheit gelernt, vom Bezugspunkt der Gewaltkritik ausgehend immer auch den Frieden und damit die positiven Gestaltungsmöglichkeiten „mitzudenken“.

Die Quelle dieser Erfahrungen ist seit Mitte der sechziger Jahre der Friedens- und Gewaltbegriff von Johan Galtung, der hier auch in seiner jüngsten Ausweitung noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden soll. Der norwegische Friedensforscher schlägt vor, immer dann von *Gewalt* zu sprechen, wenn eines der folgenden Grundbedürfnisse des Menschen verletzt sei: Das Überleben, das allgemeine körperliche Wohlbefinden, die persönliche Identität oder die Freiheit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. Gewalt liege immer dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß sie sich nicht so verwirklichen können, wie dies eigentlich möglich wäre (strukturelle Gewalt). Sein bekanntes Beispiel: »Eine Lebenserwartung von nur dreißig Jahren war in der Steinzeit kein Ausdruck von Gewalt, aber dieselbe Lebenserwartung heute (ob

aufgrund von Kriegen, sozialer Ungerechtigkeit oder beidem) wäre nach unserer Definition als Gewalt zu bezeichnen.«

Nachdem Galtung Ende der sechziger Jahre zwischen der personalen oder direkten Gewalt einerseits und der strukturellen Gewalt andererseits unterschieden hat, geht er heute einen Schritt weiter: »Heute arbeite ich meistens mit einem Dreieck: direkte Gewalt, strukturelle Gewalt, kulturelle Gewalt. Die strukturelle Gewalt verletzt Bedürfnisse, aber niemand ist direkt Täter und in diesem Sinne verantwortlich. Die kulturelle Gewalt ist die Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur«.

Auch das, was unter Frieden verstanden werden soll, läßt sich benennen, wobei es eine allgemeingültige Definition von Frieden weder gibt noch geben kann. Frieden wird häufig als *Zustand* beschrieben, gemeint ist damit die Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden). Doch dies reicht nicht aus, denn Frieden ist mehr als kein Krieg, ist mehr als das Schweigen von Waffen: Frieden wird auch definiert als ein zielgerichteter *Prozeß*, in dem es darauf ankommt, daß Menschen mit ihrem Engagement versuchen, Konflikte mit gewaltfreien Mitteln auszutragen, Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und Demokratie zunehmend zu verwirklichen (positiver Frieden). Nach diesem Verständnis ist der Weg das Ziel, wie dies auch Mahatma Gandhi ausgedrückt hat. Dieser Prozeß kann nicht in einen Endzustand münden, der einmal erreicht ist und nicht wieder verloren werden kann. Wird Frieden als Prozeß verstanden, so kann auf der Grundlage der Abwesenheit von Krieg immer weiter an dessen Verwirklichung gearbeitet werden. Friedensarbeit und Friedenserziehung im Unfrieden, sogar im Krieg gewinnt damit seinen Sinn, wie viele ermutigende Beispiele im ehemaligen Jugoslawien auch gezeigt haben.

Der Gewalt- und Friedensbegriff von Galtung ist nicht unumstritten. Andererseits wird zu Recht darauf hingewiesen, daß der friedenspädagogischen Literatur die Kontinuität der Theoriebildung gerade auch bei der Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung der Galtungschen Vorgaben fehle (Birckenbach 1992, S. 279). Dies betrifft beispielsweise auch die Frage nach dem „kulturellen Frieden“ als Pendant zur kulturellen Gewalt und der pädagogischen Relevanz. Hier eröffnen sich theoretische Aufgabenstellungen mit hohem Praxisbezug, die bei den Diskussionen um ein globales Lernen nicht vernachlässigt werden

dürften. Dies gilt im übrigen auch für andere, aktuelle Konzeptionen aus der Friedenswissenschaft, die es in der pädagogischen Debatte zu berücksichtigen und auf ihre Umsetzbarkeit hin kritisch zu hinterfragen gilt. Als Beispiel soll auf das von Dieter Senghaas vorgeschlagene „zivilisatorische Hexagon“ (vgl. Senghaas 1995, S. 37 ff.) und die Vorschläge für ein „global governance“ hingewiesen werden (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 1996).

### **Lebenslanger Lernprozeß: Die Aneignung von (Schlüssel-) Kompetenzen und -Fähigkeiten**

Friedenserziehung, so einer der „Väter“ der kritischen Friedenserziehung, „geht davon aus, daß die

9. die traditionelle friedens- und entwicklungspädagogik ist häufig ausschließlich negativ orientiert, weil sie sich gegen etwas wendet. eine strukturelle friedens- und entwicklungspädagogik ist auch positiv, weil sie sich für etwas - für alternative sachliche, soziale und zeitliche strukturen - einsetzt. die eine strategie ersetzt die andere nicht, sondern ergänzt sie (auf zwei beinen gehen!). einfacher gesagt: der trotzig ruf vor der kaserne: „nieder mit!“ reicht ebenso wenig aus wie das trotzig abkoppeln im eigenen biogarten.

10. friedens- und entwicklungspädagogik haben gute gründe zum pessimismus, ja zur verzweiflung. in anbetracht ihrer notwendigen aufgaben für unsere zukunft kann aber pessimismus leicht zur selbsterfüllenden wahrsagung werden. optimismus kann moralische und pädagogische pflicht sein, wo resignation um sich greift.

Alfred K. Tremel: Sicherheit durch Abkoppelung? Friedens- und entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie, in: ZEP 1/2 1981, S.7.



Aueinandersetzung mit den großen die Menschheit bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muß, der in der Kindheit und Jugend beginnt und im späteren Leben nicht abreißen sollte“ (Wulf 1994, S. 125). Folgt man diesem Ansatz, so besteht eine zentrale Aufgabe der Friedenserziehung darin, zur Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten beizutragen, die den Menschen zum langfristigen politischen Handeln und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten befähigen. Das Erkennen des eigenen Selbst und der individuellen und sozialen Abhängigkeiten („Identität“) sowie die Ausbildung von Empathie und kommunikativen Kompetenzen gehören zu den diesbezüglichen Schlüsselfähigkeiten, und der Friedenspädagogik ist es in den vergangenen Jahrzehnten gelungen, hierzu vielfältige und wissenschaftlich fundierte Anregungen für die Praxis zu geben (vgl. Gugel/Jäger 1994). Gerade als Antwort auf die globalen Herausforderungen sind diese unverzichtbar, weil sie helfen sollen, den eigenen Standpunkt zu finden in einer immer komplexer werdenden Umwelt, in deren Umfeld sich rasch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bilden können: Voraussetzungen für politische Apathie, aber auch für wachsende Gewaltbereitschaft und Intoleranz.

In jüngster Zeit sind weitere Kompetenzen und Fähigkeiten hinzu gekommen, die im Zusammenhang mit den grundlegenden Elementen globalen Lernens genannt werden. Dazu gehören das *innovative Lernen*, das *vernetzte Denken* oder aber auch die vielfach geforderte *Medienkompetenz*. In der Friedenspädagogik legt man darüber hinaus selbstredend besonderes Augenmerk auf die *Konfliktfähigkeit* auf der individuellen Ebene, aber auch in Verknüpfung mit Ansätzen ziviler Konfliktbearbeitung auf dem internationalen Parkett. Förderung ziviler Gesellschaften bedeutet in diesem Zusammenhang gerade auch im eigenen Land das Wissen, die Fähigkeiten und die Bereitschaft zum konstruktiven Konfliktaustrag zu erhöhen. Im Rahmen politischer Bildung ergeben sich eine Reihe von Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden können. Politische Bildung trifft immer dann auf gute Lernarrangements, wenn sie an konkrete Handlungssituationen der beteiligten Personen anknüpfen kann. Da Konflikte bei der Bewältigung des Lebensalltags eine bedeutende Rolle spielen, eröffnet sich hier ein weites Feld an individuellen Betroffenheiten und Erfahrungen. Diese reichen von den geglückten Versuchen, eigene Interessen und Ideen im Konfliktfall durchzusetzen, über Erfahrungen beim Aushandeln von Kompromissen bis hin zum Leiden als einseitig Unterlegene oder als Beteiligte an einem für alle Seiten gleichermaßen zerstörerischen Konflikt. Hinzu kommt, daß Menschen gerade in und anläßlich persönlich erlebter Konfliktsituationen

eine hohe Bereitschaft zum Lernen zeigen. Hieraus können Lernmotivationen entstehen, die im Sinne eines konstruktiven Konfliktaustrags darauf abzielen, in zukünftigen Konflikten Positionen des Gegners besser verstehen zu können („Perspektivenübernahme“), erprobte und anerkannte Verfahrensregeln kennenzulernen oder um individuelle Fähigkeiten auszubilden, einen Konflikt durchzustehen (vgl. Eckert/Willms 1992, S. 226 ff.).

Die *Schärfung des eigenen Konfliktverständnisses* ist hierzu eine notwendige Voraussetzung. Denn häufig werden mit Konflikten lediglich negative Assoziationen verbunden: Konflikte stören den Alltag, bringen psychische Verletzungen mit sich oder eskalieren in physische Gewaltanwendung. Diese eindimensionale Wahrnehmung wird in der Regel mit persönlichen Erfahrungen begründet, aber auch durch die Art der öffentlichen Diskussion über Konflikte wesentlich beeinflusst. Über Konflikte wird berichtet, wenn sie „drohen“, das Gemeinwesen zu zerstören oder bereits die Schwelle zur Gewaltanwendung überwunden ist. Demgegenüber wird die Auffassung, daß Konflikte nicht nur zu einer pluralistischen Gesellschaft gehören, sondern gesellschaftlichen Stillstand verhindern und den notwendigen Wandel positiv beeinflussen und fördern können kaum gestützt. Dabei gehört diese Feststellung heute nicht nur

Halten wir fest: Entwicklungspädagogik versucht, auf Probleme pädagogisch zu reagieren, die eine globale, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen. Unterentwicklung, Verelendung, Hunger, Ausbeutung in der Dritten Welt erscheint auf der Sozialebene als das gesellschaftlich bedingte Leiden und Sterben Millionen, ja Milliarden von Menschen. Ein Weiteres sollte dann in den siebziger Jahren immer deutlicher werden: Dieses, die ganze Welt umspannende Gesellschaftsmodell - nennen wir es „Kapitalismus“, „Moderne“, „Industriegesellschaft“ oder „funktional differenzierte Gesellschaft“ - beutet nicht nur Menschen, sondern auch die Natur aus, und das in einem Maße, daß nicht nur das Überleben einzelner Menschen, sondern das der ganzen Menschheit, ja der ganzen belebten Natur zunehmend gefährdet wird.

Nach der Dritten-Welt-Problematik haben wir damit einen zweiten (historischen und systematischen) Zugang zu unserem gemeinsamen Problem angesprochen: die Umweltzerstörung, der drohende ökologische Kollaps, der Verlust unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Das ist nun ein Krisensymptom gesellschaftlicher Entwicklung, das, um es zu entdecken, nicht in der fernen Dritten Welt gesucht werden muß; ein Blick aus dem Fenster genügt inzwischen.

Ein dritter Zugang auf das Problem - historisch gesehen der letzte - ist die Bedrohung allen Lebens durch die Rüstung, durch einen begrenzten oder globalen (atomaren) Krieg. Die in der Rüstung noch gebundene Gewalt hat inzwischen eine solche Größenordnung angenommen, daß damit jeder lebende Mensch gleich 45mal getötet werden kann. Das legitime Bedürfnis nach Sicherheit hat zu einem unvorstellbaren Rüstungswettlauf geführt, der die Zukunft immer unsicherer macht.

Idealtypisch können wir sagen: Unterentwicklung bedroht das Überleben von Millionen von Menschen, die Umweltzerstörung bedroht das Überleben der ganzen belebten Natur und die Rüstung bedroht das Überleben unserer Zukunft. Das Problem hat, wenn man so will, eine sachliche, eine soziale und eine zeitliche Dimension. Gesucht ist Friede mit Menschen, mit der Natur und mit der Zukunft.

zum Konsens in der friedenspädagogischen Fachliteratur, sondern wird auch in der politischen Bildung allgemein vertreten (vgl. Schiele 1988, S. 72 ff.). Roger Fisher, einer der prominentesten Vertreter der „Harvard-Schule“, in deren Umfeld seit Jahren verschiedene Ansätze der konstruktiven Konfliktbearbeitung theoretisch entwickelt und praktisch durchgeführt werden, plädiert vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit Nachdruck für ein „positives Konfliktverständnis“: „Konflikte sind unvermeidlich. Sie verschwinden nicht von alleine, und wir können sie nicht einfach ignorieren. Solange wir leben, müssen wir uns wohl oder übel mit widerstreitenden Interessen auseinandersetzen. Noch ehe eine Streitigkeit oder eine Krise dem Anschein nach beigelegt ist, flackert schon die nächste auf (...). Als Kinder bekommen wir oft gesagt, daß wir keine Widerrede üben sollen, daß es falsch sei, zu streiten, ja daß wir nicht einmal anderer Meinung sein sollten. Dies führt später häufig zu konfliktscheuem Verhalten, das darauf abzielt, Differenzen zu bemänteln oder unter den Teppich zu kehren. Weder durch die Meidung noch durch die Bemäntelung von Konflikten gehen wir jedoch effektiv mit Interessen um, die tatsächlich im Widerspruch zueinander stehen. Vielmehr leiden unsere Interessen darunter, wenn wir uns konfliktscheu verhalten. Eilig gesuchte Lösungen dürften unseren Interessen außerdem meist weniger entsprechen als ein sorgfältig überlegter Kurs.“

Glücklicherweise sind Konflikte nicht durch und durch schlecht. Vielmehr läßt sich aus Meinungsverschiedenheiten auch großer Nutzen ableiten. Unterschiedliche Prioritäten können bedeuten, daß jede Seite etwas erreichen kann, was ihr wichtig ist, ohne daß wichtige Anliegen der jeweils anderen Seite dadurch Schaden nehmen. Hinzu kommt, daß Menschen beim Umgang mit Konflikten sehr wahrscheinlich hochmotiviert, innovationsfreudig und tatkräftig sind. (...) Der effektive Umgang mit Konflikten bewirkt häufig auch eine Festigung der Arbeitsbeziehungen zwischen den beteiligten Seiten und versetzt sie in die Lage, mit künftigen Meinungsverschiedenheiten besser fertig zu werden“ (Fisher 1995, S. 166 f.).

Doch genauso wie ein eindimensionales Negativbild keinesfalls dem Charakter von Konflikten entspricht, so darf es gerade auch im Rahmen politischer Bildungsarbeit zu keiner Verharmlosung kommen. Es kommt letztendlich immer darauf an, den Blick für die Möglichkeiten zu öffnen, wie mit einem Konflikt konstruktiv umgegangen werden kann - auf internationaler Ebene ebenso wie im zwischenmenschlichen Bereich.

So soll durch die Konfliktanalyse der Blick geöffnet werden für die *vielfältigen Maßnahmen ziviler Konfliktbearbeitung*, eingeschlossen der eigenen Handlungskompetenzen (vgl. Jäger 1996). Denn die Beschäftigung mit ziviler Konfliktbearbeitung eröffnet einen anderen Blick auf die Krisen- und Kriegsregionen dieser Welt. Es geht nicht mehr nur um eine Analyse der Ursachen und Folgen, sondern um die Frage, welche zivilen Handlungsmöglichkeiten in den betreffenden Ländern ausgeübt werden oder von außen ergriffen werden könnten. So können Themen, die auch in den Lehrplänen einen Stellenwert einnehmen (Sicherheitspolitik, Konflikte, Dritte Welt) durch neue Aspekte ergänzt oder gar mit einem völlig anderen Ansatz behandelt werden. Die daran geknüpften Erwartungen sind - gerade was den Transfer von der persönlichen auf die internationale Ebene angeht - gelegentlich sehr hoch, vielleicht sogar zu hoch: „Schule kann jedoch jungen Menschen Reaktionsmöglichkeiten auf Konflikte aufzeigen. Die Schülerinnen und Schüler können Verhandlungs- und Problemlösungsstrategien

entwickeln, mit denen sie einen Konflikt nicht als Krise verstehen, sondern als eine Chance für kreative Veränderung. Sie können diese Fähigkeiten zunächst bei Konflikten des täglichen Lebens anwenden lernen, bei Konflikten mit Freunden, in der Familie und sogar mit Lehrerinnen und Lehrern! Dann können sie darüber nachdenken, wie diese Strategien auf Konflikte über ethnische und religiöse Unterschiede, über Ressourcen, über Grenzen oder unterschiedliche politische Ideologien in ihrer näheren Umgebung, ihrem Land oder auf der ganzen Welt übertragen werden können“ (Fountain 1996, S. 140). In jüngster Zeit sind vor dem Hintergrund der Gewalttätigkeiten an Schulen eine Reihe von Publikationen vorgelegt worden, in denen Programme und Hinweise zum Umgang mit Konflikten im Klassenzimmer gegeben werden. Auch deren Weiterentwicklung kann der Ausgestaltung der Zivilgesellschaft dienen, zumal das Interesse diesbezüglichen friedenspädagogischen Ansätzen auch in den Ländern des Südens wächst.

Eine Perspektive ist schließlich die Fähigkeit zur Zivilcourage, auch eines der „traditionellen“ Themen der Friedenserziehung. Denn noch immer ist auch in den ausgeprägteren Zivilgesellschaften des Nordens die Autoritätshörigkeit ihrer Mitglieder ein Grundproblem. Nicht zuletzt deshalb sind die Ergebnisse der bekannten Milgram-Experimente für die Friedenserziehung auch noch heute von größter Bedeutung (vgl. Bierbrauer 1996, S. 15 ff.).

Wenn man den Bogen der Möglichkeiten einer Bearbeitung globaler Gefährdungen so weit spannt, wie hier vorgenommen, dann wird deutlich, daß trotz der Dramatik mancher Entwicklungen nach wie vor Geduld und auch Gelassenheit zum unverzichtbaren pädagogischen Rüstzeug gehören.

### ***Befähigung zum transnationalen, globalen Handeln: Ein (friedens-) pädagogisches Defizit***

Städtepartnerschaften und transnationale Begegnungen waren in der Vergangenheit häufig Gegenstand friedenspädagogischen Interesses. Gefragt wurde nach den Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit durch Personenkontakte Empathie als eine Fähigkeit entstehen kann, andere Menschen in ihrer Situation besser zu verstehen (vgl. Ropers 1987 und 1990). Doch wie lernt man global handeln? Die Praxis ist hier der Theorie weit voraus, und es fehlt die wissenschaftliche Begleitung der vielen Aktionen und Maßnahmen, die sich heute in diesem globalen Handlungsfeld abspielen. Die Friedenspädagogik ist hierzu mit den ihr heute zur Verfügung stehenden Ressourcen und Möglichkeiten, vor allem an den Universitäten, überfordert, so sehr man dies auch bedauern muß. Vielleicht ergeben sich im Rahmen der gerade erst begonnenen Zusammenarbeit von Friedens- und Entwicklungsdiensten Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Auswertung. Dies wird mit Nachdruck auch im „Bericht des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur ‘Zukunft christlicher Friedensdienste’“ gefordert, der von der Synode im November 1996 verabschiedet worden ist. Ob die Ressourcen hierzu jemals zur Verfügung gestellt werden, bleibt abzuwarten oder besser: muß nachdrücklich bei den zuständigen Stellen eingefordert werden.

Daß die Nutzung elektronischer Medien eine wertvolle Hilfe für das transnationale Handeln sein kann, hat sich in den letzten Jahren in vielen Zusammenhängen bewiesen. Der Aufbau eines elektronischen Friedens-Netzwerkes im ehemaligen Jugoslawien hat mit dazu beigetragen, daß die Kommunikationsfähigkeit der Friedenskräfte aller Konfliktparteien noch im Krieg

erhalten bleibt. In gemeinsamen, weltumfassenden Schulprojekten (beispielsweise mit Hilfe des Netzwerkes „kid-link“) werden nicht nur unterschiedliche Lebensweisen und Lebensvorstellungen ausgetauscht, sondern es wird auch über unterschiedliche Einschätzungen politischer Entwicklungen gestritten. Und so manche transnationale Aktion der Nicht-Regierungsorganisationen im Friedens-, Umwelt- oder Menschenrechtsbereich wäre ohne Informationsaustausch und Absprachen im Internet nicht oder zumindest nur eingeschränkt durchführbar gewesen. Schon deshalb wird sich Friedenserziehung ganz im bisherigen Verständnis der kritischen Begleitung der Entwicklungen auf dem Medien- und Informationssektor um diesbezügliche Qualifizierungskriterien und -maßnahmen kümmern müssen.

### **Unverzichtbar: Auseinandersetzung mit globalen Friedensutopien**

Ob das Surfen im Internet jemals den Stoff für Friedensutopien bieten kann, entzieht sich (noch) der Urteilskraft. Friedenserziehung bezieht ihre Motivation jedenfalls zu großen Teilen aus den Visionen von Menschen, die gezeigt haben, daß Hoffnungen und Träume nicht nur individualistisch sind, sondern sich auch mit politischem Engagement verbinden lassen. Wenn Zivilgesellschaften weiter gestärkt werden sollen, ist noch mehr als in der Vergangenheit das in diesem Sinne utopische, vorbildhafte Handeln der „kleinen Leute“ gefragt. Dies betrifft gerade die Zivilgesellschaften, die noch wenig ausgeprägt und in ihren Grundfesten erschütterbar sind. Gefragt sind Menschen mit Mut zur Veränderung der politischen, sozialen, gesellschaftlichen Verhältnisse, auch mit Mut zum Eingestehen eigener Schwächen und Fehler. Auf Helden kann verzichtet werden. Beispiele aus aller Welt gibt es genügend. Ein bescheidener, aber empirisch faßbarer Indikator ist der Kreis der Menschen, die mit einem der vielen bürgerInnennahen Friedenspreise für ihr transnationales Engagement ausgezeichnet werden (3). Ihnen ist gemeinsam, daß sie sich Kompetenzen angeeignet haben, Menschen in ihrem Engagement für Frieden, Gerechtigkeit, Menschenrechte und eine lebenswerte Umwelt zu fördern, ohne sie zu bevormunden.

Die Entwicklung von Friedensutopien und die Auseinandersetzung mit den aktuellen Gefährdungen eines guten Lebens für die Menschen sind jedenfalls zwei Seiten einer Medaille: „Ich muß wissen, woher das Böse kommt, um wieder an etwas Gutes zu glauben“. Mit diesen Worten endet ein viel beachtetes Jugendbuch über den Krieg im ehemaligen Jugoslawien (de Groen 1996). In diesem Sinne ist auch unter den veränderten Rahmenbedingungen die Auseinandersetzung mit globalen Gefährdungen und mit individueller und gesellschaftlicher Gewaltbereitschaft unverzichtbar. Es bleibt eine nachhaltig (friedens-)pädagogische Aufgabe, diese Auseinandersetzung mit dem Ziel der Stärkung und Förderung gemeinsamer globaler Utopien zu führen.

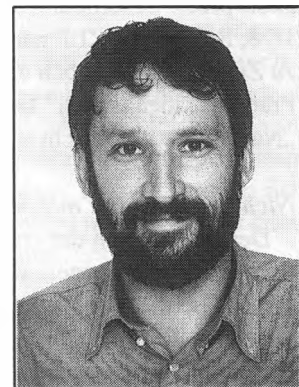
### **Anmerkungen**

- 1) Eine handhabbare Definition für „globale Gefährdungen“ liefert Zürn 1995.
- 2) Unter systematischen Gesichtspunkten versteht man unter Friedenspädagogik die theoretische, unter Friedenserziehung die eher praktisch-erzieherische Komponente der pädagogischen Auseinandersetzung mit Konflikt und Gewalt. Hinzu kommt die Friedensarbeit als politisch-praktische Dimension.

3) In jeder Ausgabe des „Jahrbuches Frieden“ (Verlag C.H. Beck) findet sich eine Auflistung derartiger Friedenspreise.

### **Literatur**

- Agenda 21.** Zit. nach: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente Agenda 21. Bonn, o.J.
- Bierbrauer, Günter:** Sozialpsychologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1996.
- Birkenbach, Hanne-Margret:** Grundlagen und Perspektiven der Friedenserziehung in den 90er Jahren. In: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten: Ausserschulische Bildung, Heft 3/1992, S. 277 - 281.
- Birkenbach, Hanne-Margret/Uli Jäger/Christian Wellmann:** Nicht-Regierungsorganisationen - Hoffnungsträger gegen Gewalt? Bilanz und Perspektiven der Friedensentwicklung 1995/96. In: Jahrbuch Frieden 1997. München 1996, S. 9 - 31.
- de Groen, Els:** Haus ohne Dach. München 1996.
- Eckert, Roland/Helmut Willems:** Konfliktintervention. Perspektiven-übernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Opladen 1992.
- Fountain, Susan:** Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Reihe Praxis Pädagogik, Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig 1996.
- Fisher, Roger:** Jenseits von Machiavelli. Kleines Handbuch der Konfliktlösung. Frankfurt/New York 1995.
- Forum „Schule für eine Welt“ (Hg.):** Globales Lernen in der Schweiz. Jona 1995.
- Gugel, Günther/Uli Jäger:** Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen 1994.
- Jäger, Uli:** Soft Power. Wege ziviler Konfliktbearbeitung. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die Bildungsarbeit und den handlungsorientierten Unterricht. Herausgegeben von BROT FÜR DIE WELT und dem Verein für Friedenspädagogik Tübingen. Tübingen 1996.
- Ropers, Norbert:** Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg/Christian Wellmann (Red.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt 1990, S. 114-150.
- Ders.:** Soziales und politisches Lernen für den Frieden als transkontinentale und transnationale Aufgabe. In: Jörg Calließ/R.E. Lob (Hrsg.): Handbuch Praxis Umwelt- und Friedenserziehung. Band 1: Grundlagen. Düsseldorf 1987, S. 625-629.
- Schiele, Siegfried:** Konsens und Konflikt. In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988, S. 72 - 76.
- Senghaas, Dieter:** Hexagon-Variationen. Zivilisierte Konfliktbearbeitung trotz Fundamentalopposition. In: Norbert Ropers/Tobias Deibel (Hg.): Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt. Bonn 1995, S. 37 - 55.
- Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.):** Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Bonn 1996.
- Wulf, Christoph:** Friedenserziehung. In: Thomas Dominikowski/Regine Mehl (Hg.): Dem Humanismus verpflichtet. Zur Aktualität pazifistischen Engagements. Münster 1994.
- Zürn, Michael:** Globale Gefährdungen und internationale Kooperation. Auf dem Wege in eine Weltrisikogesellschaft? In: Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Sicherheitspolitik unter geänderten weltpolitischen Rahmenbedingungen. Der Bürger im Staat, Ausgabe Februar 1995, S. 49 - 57.



Uli Jäger M. A., geb. 1958, Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Erziehungswissenschaften, wiss. Angestellter beim Verein für Friedenspädagogik in Tübingen und Mitarbeiter in der Schulprojektstelle Globales Lernen. Seit 1989 Mitherausgeber des jährlich erscheinenden Jahrbuches Frieden (Verlag C.H. Beck).